

Este trabajo explora cómo los medios de comunicación pueden convertirse en un instrumento desde el que establecer puentes entre el hogar y la escuela. Asumimos que es necesario establecer esas relaciones en cuanto que las personas han de poner en práctica fuera de la escuela algunas de las habilidades que adquieren en ella, especialmente, las relacionadas con la alfabetización. Para reflexionar sobre estas cuestiones tomamos como punto de partida las prácticas que durante un periodo aproximado de tres meses los niños y las niñas de cuarto curso de EGB, su maestra y dos investigadoras llevamos a cabo en un taller de escritura en el que preparamos un número monográfico sobre la televisión para ser publicado en un periódico local. A partir de algunos ejemplos discutimos tres cuestiones fundamentales relacionadas con la alfabetización: las relaciones entre el código escrito y el audiovisual, el papel de la lengua oral como instrumento de aprendizaje y, finalmente, cómo ningún tipo de discurso puede considerarse independiente del marco social y cultural en el que se genera.

## Alfabetizaciones en la escuela.

### Hablar, pensar y escribir a través de la televisión y el periódico

Pilar Lacasa  
Amalia Reina  
Adela Rodríguez  
Carmen Cruz  
María Alburquerque

Universidad de Córdoba\*

pp. 21-42

*“El año pasado hicimos un libro de cuentos, este año hemos escrito un Cordobilla especial sobre la televisión. Para aprender a hacer el Cordobilla primero fuimos al Diario Córdoba. Después, en la clase hemos opinado sobre los programas de la televisión.*

*Para hacer todo lo que vas a ver hacíamos varias cosas: hablar, inventar, escribir, leérselo a otros niños, pasarlo a limpio, ponerlo en el periódico. Pero en el Cordobilla sólo vamos a poner los mejores”.*

Niños y niñas de 4ºC, C.P. Averroes,  
Diario Córdoba, miércoles 22 de abril de 1998.

### El punto de partida

Las niñas y los niños de un grupo de clase, en una escuela pública de Córdoba, “hablaron, inventaron y escribieron” a partir de lo que “veían” en la televisión al salir de la escuela. Junto a ellos y su maestra participamos en un taller que buscaba, entre otras cosas, acercar las aulas a la vida cotidiana y ayudar a los pequeños a utilizar algunos de los instrumentos que están presentes en ella de forma que se conviertan en “instrumentos del pensamiento”. Aceptábamos que si la

\* Departamento de Educación del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba. c/ Priego de Córdoba, 4. 14013 Córdoba. placasa@lucano.uco.es

gente pasa varias horas al día viendo la televisión y, además, este medio de comunicación ha llegado a ser un instrumento buscado por gobiernos, empresas, etc., en todas las sociedades occidentales, la escuela no puede dejar fuera algo casi omnipresente en la vida cotidiana de la segunda mitad del siglo veinte. Pensábamos, además, que saber ver televisión, lo mismo que saber leer y escribir, son habilidades que llevan consigo diferentes usos de la lengua oral, escrita y audiovisual que necesitan aprenderse. Desde esta situación se comprenderán mejor, seguramente, los dos presupuestos que orientaron nuestro trabajo. El primero se refiere a la conciencia de que es necesario establecer relaciones entre lo que niños y niñas aprenden en la escuela y lo que viven fuera de ella, aunque ello puede parecer sencillo y se reconoce la especificidad del conocimiento que se adquiere en ambos entornos, no todos los autores están de acuerdo en cómo pueden establecerse esas relaciones. En nuestro caso creíamos que un posible camino es considerar los instrumentos que están presentes en ambos escenarios y uno de ellos podría ser la televisión. Asumíamos, en segundo lugar, que aproximarse al lenguaje de los medios de comunicación exige aprender nuevas formas de alfabetización que en muchas ocasiones han estado ausentes de las aulas.

En las páginas que siguen nos ocuparemos de estas cuestiones y nos apoyaremos en algunos ejemplos tomados del taller de escritura al que acabamos de aludir. Tras presentar, en primer lugar y brevemente, el modo en que trabajamos en el aula, nos referiremos, a continuación, a algunos trabajos que han buscado establecer relaciones entre familias y escuelas y reflexionaremos sobre el papel que pueden desempeñar la televisión y el periódico para establecer esos puentes. Finalmente, reflexionaremos sobre el proceso que seguimos en el taller “aprendiendo a ver la televisión, pensar y hablar o escribir” cuando se trata de comunicar algo a otras personas, más concretamente los lectores y lectoras del periódico.

## La televisión y el periódico en un taller de escritura

El taller de escritura se llevó a cabo durante tres meses en un colegio público de Córdoba, al que habitualmente asistimos como observadoras participantes y colaboramos con los docentes en diversas tareas orientadas a diseñar nuevos escenarios de aprendizaje. En el caso de la experiencia a la que ahora aludimos, formábamos parte del taller diez y ocho niñas y niños de cuarto curso de E.G.B., su maestra y dos investigadoras. Nuestra meta, durante un periodo de tres meses, fue producir distintos documentos que aparecerían en el periódico local sobre diferentes programas de televisión. Durante una o dos sesiones semanales, de aproximadamente una hora y media, trabajamos en la preparación de un número monográfico sobre la televisión en el que niños y niñas contarían a otros niños lo que opinaban de lo que habitualmente ven en la televisión y que habíamos decidido volver a ver y comentar en el aula.

El taller, examinado ahora desde la distancia que proporciona el tiempo, estuvo dividido en tres momentos, que surgieron progresivamente en función de las propias necesidades que generaba el objetivo propuesto. Una primera fase, en la que los adultos fueron planificadores muy activos del trabajo que se proponía en el aula a los niños, se dedicó a conocer qué era un periódico, realmente el canal a través del cual se expresarían las propias opiniones. Para las personas adultas era importante que los niños se enfrentaran a una tarea presente en la vida cotidiana de otras personas, leer el periódico, y comprender a través de sus páginas nuestras opiniones. Es importante señalar que buscábamos, sobre todo, sacar a la escuela de sus paredes, algo que hemos repetido muchas veces pero que no resulta fácil. Todo ello, además, de forma que fuera significativo para niños y adultos. Una segunda fase se de-

dicó a preparar, tanto en relación con la forma como con el contenido, los diferentes artículos que se incluirían en nuestra publicación. Tras ver un programa de televisión, seleccionado siempre por los propios niños y niñas, la clase se convertía en un equipo de "periodistas que hacían críticas de los programas de televisión para un periódico". Los niños fueron cobrando poco a poco conciencia de su nuevo papel. Los artículos se elaboraron individualmente o en grupo y todos ellos fueron reelaborados a través de sucesivas versiones. Pensamos que fue en este momento cuando niños y niñas llegaron a comprender que los textos eran algo vivo, es decir, dinámico y cambiante que variaba en función de lo que queríamos decir y también de las personas a las que nos dirigíamos. Así, por ejemplo, un texto al que luego aludiremos más ampliamente cambió cuando una niña lo leyó a su familia; en este caso la audiencia inmediata fueron el padre y la madre, más adelante serían lectores desconocidos. Finalmente, una tercera etapa se dedicó a preparar la edición propiamente dicha. Por ejemplo se incluyeron tareas como selección de los trabajos, la maquetación, etc. Sobra casi decir que si bien, en términos muy generales, estas preocupaciones se suceden en el tiempo, nunca pueden entenderse como independientes. Es decir, en todo momento niños y niñas tenían presente tanto su potencial audiencia como el contenido y la forma de su mensaje, pero quizás el peso de cada una de estas dimensiones de la situación fue variando a lo largo del tiempo que duró el taller.

Conviene advertir, en todo caso y aunque ello lo iremos ampliando a lo largo de estas páginas, que nuestro punto de partida teórico está próximo a quienes consideran que leer, escribir o interpretar otros códigos comunicativos son habilidades que trascienden el conocimiento individual, ya que el hecho de dar sentido a un medio es algo que se produce en relación con determinadas prácticas sociales y que se relaciona, al menos parcialmente,

con el lenguaje oral (Buckingham, 1993; Olson, 1987; Olson, 1994). Nos parece importante, por tanto, destacar la idea de que comprender la televisión, lo mismo que acercarse al lenguaje escrito, no son procesos pasivos sino actos de diálogo, "la respuesta a un signo utilizando otros signos" (Bakhtin, 1981). En este sentido, cada respuesta supone la participación activa en el lenguaje de la comunicación. Escuchar y ver exige interpretar el texto que se tiene delante y en el que están presentes diferentes lenguajes. Considerando que comprender la televisión activamente puede requerir habilidades específicas, lo mismo que el uso de la lengua escrita, resultan útiles las aportaciones de Buckingham (1993) en relación con el concepto de habilidades letradas. Este autor relaciona estas habilidades con el uso de un determinado lenguaje y, en este sentido, no pueden independizarse del contexto en el que se utilizan, esto es, de las metas de quien las usa y de las instituciones en las que están presentes.

Desde el punto de vista de la metodología de investigación seguida en esta experiencia para llevar a cabo su análisis, señalaremos que para analizar la prácticas cotidianas de la escuela hemos seguido un enfoque etnográfico que ha permitido profundizar en el significado que los participantes dan a las situaciones (Rogoff, Mistry, Goncu, & Mosier, 1993). En este contexto hemos trabajado con los siguientes datos: grabaciones audio y vídeo de todas las sesiones, documentos audiovisuales presentados y analizados en el aula, textos escritos y dibujos de los niños, planificación de las sesiones, diario de campo y, finalmente, entrevistas a los niños y niñas y a sus familias. En el momento actual nuestros análisis se orientan a analizar, por una parte, el proceso que ha tenido lugar en el aula cuando los niños y niñas trabajan con los contenidos de la televisión y, por otra, los productos a que sus aproximaciones han dado lugar y que se han concretado en el formato de textos periodísticos.

### Conectar la casa con la escuela aprendiendo el discurso de los medios de comunicación

Diferentes trabajos realizados en nuestro país se han ocupado de analizar las relaciones entre las familias y las escuelas. Podemos pensar, por ejemplo, que ambas son escenarios de desarrollo que revisten características distintas en las sociedades occidentales y que en cada una de ellos se adquieren capacidades complementarias más que opuestas (Palacios y Rodrigo, 1998; Vila, 1998). Otras autoras han insistido en las diferencias en el conocimiento que se adquiere en ellos (Rodrigo y Arnay, 1997) o han profundizado en las estrategias desde las que se pueden establecer puentes entre ambos entornos (Lacasa, 1997). El tema que ahora nos planteamos busca establecer esos puentes utilizando como mediadores los medios de comunicación y ello nos lleva a referirnos brevemente al concepto de alfabetización en cuanto habilidad que supone establecer determinadas relaciones con múltiples tipos de textos y además en entornos muy diferentes. Los textos televisivos revisiten mejor que otros estas características.

Pero, detengámonos un momento en el concepto mismo de alfabetización, a la que tradicionalmente se consideraba asociada al dominio de un conjunto de habilidades relacionadas con la lengua escrita (Olson, 1996). El concepto se asocia, además, a situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en instituciones sociales y culturales diferentes de los primeros entornos de socialización en los que se adquiere el lenguaje de forma natural (Gee, 1991). El resultado de un proceso de alfabetización es una forma de conocimiento explícito y consciente del código que ha de utilizarse, lo cual permite, a su vez, un control de las prácticas que se asocian a su uso. En este contexto es posible hablar de *dos tipos de discurso: primario*, aquel que surge entre los hablantes que se comunican cara a

cara, oralmente, y *secundario*, que supone usos específicos, mediado por instrumentos, en función de las situaciones y que además supone un proceso de aprendizaje.

Adoptando esta perspectiva parece importante tener en cuenta que la presencia de determinadas tecnologías y el uso de lenguajes audiovisuales exige a las personas formas específicas de control del discurso y, en este sentido, procesos diferentes de alfabetización a los que tradicionalmente han estado presentes en las aulas de cualquier nivel educativo. Distintas investigaciones han insistido en la misma idea (por ejemplo, Bernstein, 1996; Street, 1998). Gabriel Salomon (Salomon, 1979/1994; Salomon, 1993a; Salomon, 1993b), que propone un análisis de las dimensiones específicas de esos medios en cuanto que pueden afectar al aprendizaje, se refiere concretamente a cuatro características de los medios de comunicación: a) atributos derivados de la tecnología específica que se utiliza y que da lugar a *diferentes formas de transmitir y recibir la información*; por ejemplo podemos pensar en las consecuencias que se derivan de la proximidad o distancia espacio temporal entre emisor y receptor asociada a cada uno de los medios; b) *los contenidos* que pueden transmitirse a través de ellos, pensemos por ejemplo en las diferencias entre la radio, el periódico tradicional y el periódico en la red, podemos pensar también en la incidencia sobre los procesos de comprensión y decisión de los usuarios ante la presencia de canales que transmiten informaciones cada vez más específicas; c) *los distintos sistemas simbólicos*; el papel que juegan la escritura, la voz o la imagen como soportes del contenido en cada una de esas tecnologías; d) *los entornos sociales y las situaciones en las que se utilizan*, y en las que todavía queda mucho por conocer; sabemos por ejemplo que los efectos de la televisión no son los mismos en los niños si éstos la ven sólo o en familia pero sabemos poco del impacto de las relaciones sociales en el uso de

Internet o viceversa. En suma, asumimos que la tecnología puede ser concebida como condición necesaria pero no suficiente para la emergencia de un medio de comunicación; la condición suficiente es el sistema simbólico que se asocia a esa tecnología en cuanto que es ésta la que hace posible su uso con fines expresivos y comunicativos.

Avanzando más allá de estas posiciones destaca el planteamiento de Milly Buonanno en un volumen muy reciente publicado en lengua castellana (aunque la autora es italiana y desempeña allí su actividad profesional). La autora propone una nueva manera de entender los medios, que a nuestro juicio va mucho más allá de la que proponía Gabriel Salomon. Considera a los medios como *constructores, sujetos agentes y no sólo vehículos o mediaciones*. Desde su perspectiva, la construcción de la realidad no es *producto* (de la influencia de los medios de comunicación) sino un *proceso*, durante el cual se presentan, se interpretan, se comparan, se discuten, se negocian significados sobre los distintos aspectos de la vida cotidiana y del mundo social. En este sentido resulta de especial interés ver cómo, desde los medios, las personas construyen un conjunto de representaciones compartidas que sustituyen a otras que tradicionalmente han contribuido a definir la cultura.

*“Las representaciones mediáticas ya han asumido un papel central en este proceso, sustituyendo a los rituales y a los mitos de las sociedades más antiguas, exploran y articulan nuestra cultura y nos ofrecen interpretaciones que actualmente son, quizás, tan legítimas como aquellas que ofrecieron hace tiempo los mitos”*

(Buonanno, 1999, p. 78).

Este proceso desde el que construir significados suponen formas diferentes de investigar los contenidos televisivos. Por ejemplo, en su opinión, en un mismo análisis de los textos de ficción parece necesario incluir una reflexión sobre temas de sentido común, visio-

nes consensuales, orientaciones culturales compartidas, aspiraciones difundidas, ideas dadas por obvias, en definitiva, sobre todo o al menos una parte de lo que, en un momento dado, la observación de la sociedad nos dice que participa de los móviles procesos de mantenimiento y reconstitución de la comunidad y la cultura. Avanzando algo más, y para ayudarnos a operativizar los conceptos anteriores, esta autora introduce la idea de *“texto escurridizo”*. Con él se alude a una definición intuitiva del texto televisivo que se aleja de una unidad discreta y autónoma de programación, como podría ser un libro o una película; prefiere hablarse de “flujo televisivo” citando trabajos clásicos de Williams (1974) y que se ha convertido en *palabra-clave* del debate sobre la televisión. No se trata de una serie de programas individuales dotados de límites precisos y distinguibles y eventualmente interrumpidos por la publicidad o por otros materiales, sino de una secuencia que reorganiza y sumerge textos individuales en un único flujo ininterrumpido. Aunque los argumentos pueden ser varios, la experiencia televisiva los ha unificado de algún modo.

Si nos encontramos entonces que los medios están contribuyendo a crear nuevas interpretaciones de la realidad lo que podemos preguntarnos es cómo introducir esas interpretaciones en la escuela. En este contexto, surge otro concepto de gran interés y que procede de autores que han trabajado en contextos escolares y familiares buscando establecer nexos entre ambos. Este concepto es el de “fondos de conocimiento”. Tras él se esconde la idea de que los niños no aprenden sólo en la escuela sino que llegan a ella cargados con un amplio bagaje de lo que Moll y Greenberg (1990) han llamado “fondos de conocimiento” y se relacionan con conocimientos domésticos, estrategias para sobrevivir, y, sobre todo, no son independientes de la práctica y están distribuidos socialmente. Pensamos, tratando de prolongar las ideas de este autor, que las familias construyen muchas veces esos fondos

de conocimiento a través de lo que está presente en los medios de comunicación. Pero, veamos como se refiere Moll a estos conceptos con más precisión:

*“Los hogares en nuestro ejemplo comparten no solamente el conocimiento relacionado con la reparación de la casa o del automóvil, remedios caseros, plantas y jardinería, tal como mencionábamos, sino fondos de conocimiento específicos de la vida urbana, como el acceso a la asistencia institucional, programas escolares, transporte, oportunidades ocupacionales y otros servicios. Brevemente, ‘los fondos de conocimiento domésticos son amplios y abundantes’. Son esenciales en la vida cotidiana y en las relaciones de las familias con otras personas de la comunidad”.*

(Moll y Greenberg, 1990; p. 323)

Lo que ahora nos interesa resaltar con Luis Moll y su colaborador es que las estrategias para enseñar y aprender deben ser comprendidas en un contexto, es decir, en relación con la historia social de las familias, el contenido de los fondos de conocimiento y las metas de la enseñanza. Lo importante es también resaltar que son las relaciones sociales las que proporcionan un motivo y un contexto para aplicar y adquirir el conocimiento y que esos fondos de conocimiento se manifiestan a través de actividades. Esto significa que no son posesiones o rasgos de las personas en la familias, sino que se manifiestan a través de la actividad. Es importante tener en cuenta no sólo el conocimiento visible, sino también el oculto, el que no se manifiesta directamente. A este último, también pueden acceder los niños cuando participan en las más variadas actividades. Éstos crean sus propias actividades o participan de las organizadas por los adultos, en ambos casos son los niños los que obtienen el conocimiento, no el que imponen los adultos. Dyson (1993) un autor norteamericano, expresa con claridad que muchos maestros y maestras trabajan para que su clase llegue a ser una comunidad en la que estén presentes esos fondos de conocimiento. Los niños se comprometen en esas

actividades y aportan instrumentos que traen de fuera de la escuela. Esos instrumentos son historias, chistes, canciones, juegos de lenguaje, etc. Todo ello está inmerso en un diálogo social.

De cualquier manera, las cosas no resultan sencillas cuando buscamos definir con precisión cuáles son los fondos de conocimiento, relacionados con contenidos y destrezas que están próximos a lo que ofrecen los medios de comunicación. En este contexto, resultan de gran interés las aportaciones de Martín-Barbero y German Rey (1999) cuando se refieren al proceso de diseminación de nuevas formas de ver y leer. En opinión de estos autores, quizás el más estratégico de los ámbitos descentrados por la televisión y el ordenador sea el tradicionalmente constituido por las relaciones entre la escuela y la familia. Es, sobre todo, en esa cultura doméstica donde se muestra el descentramiento, el desorden cultural. La cultura del texto escrito creó espacios de comunicación entre los adultos, pero a su vez estableció una segregación entre adultos y niños. Por el contrario, la televisión está contribuyendo a crear nuevos canales a través de los cuales los hogares entran en contacto con la información. La televisión pone frente a los más pequeños situaciones y contenidos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos. Desde que nacen el mundo está abierto a los ojos de los niños de forma muy distinta a como lo estaba antes de su aparición:

*“Lo que ni los padres ni psicólogos se plantean es por qué mientras los niños siguen gustando de libros ‘para niños’ prefieren –en porcentajes del 70 por ciento, o más, según investigaciones realizadas en distintos países– los programas de televisión ‘para adultos’. Cuando es ahí donde se esconde la pista clave: mientras el libro disfraza su control –tanto sobre el que sobre él se ejerce como el que a través de él se realiza– tras su estatuto de ‘objeto cultural’ y la complejidad de sus temas y su vocabulario, el control de la televisión no admite disfraces haciendo explícita su censura”*

(Martín-Barbero y Rey, 1999, p. 40-41).

Quizás estas ideas ayuden a entender por qué muchas personas adultas consideran que los niños “pierden el tiempo” cuando se colocan ante una pantalla de televisión y, por supuesto, parece valorarse más lo que se aprende en la escuela, incluso cualquier otra actividad, que el hecho de ver la televisión. Todo ello, lo explica con gran claridad la madre de Ana, una niña que asiste habitualmente al taller, a la que entrevistamos para conocer los hábitos de sus hija durante el tiempo libre y, más concretamente, para conocer los patrones familiares relacionados con procesos de alfabetización en el hogar y en la escuela. La entrevista se realizó hacia el final del curso, en el hogar familiar, y las dos investigadoras conocían bien a la madre que había participado algunas veces en las actividades de la escuela. Las palabras de esta madre son una muestra de que considera a otras muchas actividades más interesantes que ver la televisión.

*Investigadora*

¿Tú cuánto rato crees que ven al día la tele?

*Madre de Ana*

Pues mira, te lo voy a decir, ven la tele de tres a tres y media el programa de “Saber y ganar”, porque la ponemos en la cocina. Ponen la tele hasta que terminan de comer y ven el programa. Pues esa media horita del programa ese que le gustan; y después, por la tarde, pues ayer por ejemplo no la pusieron, terminan los deberes, meriendan... Sí, a lo mejor muchas veces pues, claro, llegan del colegio. Pero ayer, por ejemplo, se fueron al club, porque están en un club de atletismo. Entonces cogen la merienda y se van al club, cuando vienen hacen los deberes y se bajan un ratito luego abajo; si no tienen club, como por ejemplo a lo mejor hoy, pues a lo mejor la ponen mientras meriendan que suele ser de cinco y media a seis-seis y cuarto, pues ven a lo mejor el programa que están viendo, luego cierran su tele, se ponen a hacer sus deberes...

Leyendo con detalle la respuesta de la madre de Ana, ante una pregunta muy concreta acerca de cuánto tiempo suelen ver sus

hijos la televisión, la madre nos da toda clase de explicaciones acerca de sus actividades extraescolares. La televisión sólo parecen verla en momentos específicos y, además, mientras realizan otras actividades, por ejemplo, comer o merendar. Específicamente, esta madre se refiere sólo a un programa relacionado con alguna forma de adquirir conocimientos, “Saber y ganar”. Ana y su hermano, de acuerdo con la explicación de su madre, pasan el tiempo libre realizando actividades deportivas, jugando en la calle o haciendo los deberes.

### Ver la televisión para escribir en el periódico

De acuerdo con lo revisado en el apartado anterior se comprenderá seguramente que, si bien la televisión puede ser un mediador para niños y niñas entre la casa y la escuela, no siempre las personas adultas están de acuerdo con esta idea. A pesar de todo pensamos que era necesario que podrían ir aprendiendo a convertirse en “personas que ven críticamente la televisión” y para ello se utilizaría el lenguaje oral y escrito como instrumento de reflexión. Es decir, era necesario escribir de forma significativa sobre la televisión y para ello podríamos previamente discutir las opiniones a través del discurso oral.

Ya hemos indicado que el procedimiento de trabajo en clase consistió, en gran parte de las sesiones, en reconstruir y discutir muchos de los programas que los niños habían visto en casa y que ellos mismos aportaban para volver a verlos en la clase junto a sus compañeros.

Conviene señalar en este punto que, si bien muchos estudios (por ejemplo, Álvarez, 1997) han insistido en la importancia de la conversación cuando niños y niñas ven la televisión, si como nos dice la autora, en muchas ocasiones “*los espacios de acción*

y de diálogo en hogares y comunidades se ven cortocircuitados por la atracción que ejerce la imagen en movimiento, y eso a todas horas del día”, es de gran importancia el hecho de que esos factores contextuales se pueden contrarrestar con lo que los anglosajones han llamado “critical viewing” (visionado crítico: ver la televisión con el niño, comentar lo que se ve y ponerlo en relación con la vida real, o con contenidos y lenguajes de otros medios, como los relatos literarios), con el racionamiento selectivo de las horas y contenidos de la televisión y, lo más importante, con la oferta comunitaria de actividades significativas que sitúen a la televisión en un papel menos protagonista y más ponderado en el contexto.

Hemos señalado ya cómo, adoptando esta perspectiva, uno de los principales objetivos del taller de escritura fue enseñar a los niños a “mirar” críticamente la televisión, lo cual significa también que puedan ser capaces también de alejarse de los valores de los adultos para ir construyendo los propios.

Pero, ahora no nos interesa tanto insistir en las discusiones que se produjeron utilizando el discurso oral, ello merecería sin duda otro trabajo, sino centrarnos en los textos escritos que se produjeron. Una cuestión de gran interés que poco a poco fue surgiendo, cuando mirábamos los textos de los niños desde nuestra perspectiva de investigadoras, era a qué tipo de formato o género literario pertenecían. Nos preguntábamos más concretamente si lo que los niños escribían eran textos periodísticos. Para profundizar en este tema fueron de gran ayuda los estudios de algunos autores que, siguiendo de cerca a Bakhtin (1986), se han acercado al concepto de género literario entendiéndolo como una forma de conocimiento social (Hicks, 1991; Miller, 1994). En este contexto, y en relación con los procesos de desarrollo humano, la adquisición del género se une a la capacidad de usar habilidades lingüísticas cada vez más sofisticadas en

una gran variedad de contextos sociales. Así, las habilidades que permiten representar sucesos tienen su origen en las interacciones infantiles con el mundo social. En nuestro contexto los niños comenzaron a convertirse en narradores y críticos de televisión. Narraban desde su experiencia, pero a la vez, eran críticos ante lo que veían. Esto ayudará a entender que los textos de los niños y las niñas estén escritos, muchas veces, en primera persona.

También comenzaron a ser de gran ayuda algunas ideas de Jerome Bruner (1986) cuando se refiere explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo, el pensamiento analítico y el narrativo, que difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. En su opinión, cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad. Nos interesaban especialmente sus aportaciones sobre las narrativas. De acuerdo con este autor, los actos de habla de las narrativas hacen posible que el lector reescriba su propio texto, favorecen la imaginación del lector y le orientan en su proceso de búsqueda.

Existen tres rasgos del discurso que parecen cruciales en este proceso. El primero es la *presuposición*, la creación de significados implícitos más que explícitos. El segundo es la *subjetivización*, el despliegue de la realidad no a través de un ojo omnisciente sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia. El tercer elemento es la *multiplicidad de perspectivas*, que permiten trascender la univocidad del mundo y situarse en las diferentes caras de un prisma.

En los textos de los niños nos parecía descubrir que se complementaban entre sí y así podemos observarlo en la primera versión del texto que Ana escribió sobre una serie que aparecía en ese momento en las pantallas. El texto original aparece en la figura 1.



## Ana escribe sobre la serie "Pesadillas" (Versión 1)

OPINIÓN.

¿Has oído hablar alguna vez de "PESADILLA"?  
Pesadilla es una serie que ponen los sábados a las  
12:45 en antena 3.

El día 3 de Febrero de 1.998 vi un capítulo en el cole  
de "PESADILLA" se llamaba La Máscara Maldita.  
Lo había grabado José Parras Torres un niño  
de mi clase que le gusta mucho "Pesadilla" igual que  
Juan Luis Toledo Ruiz otro niño de mi clase.

Yo, le digo a los niños que no les da miedo el Baron  
Rojo o Muñeco Diabolico que ~~les~~ pueden ver "PESADILLA"  
pero a los que le da miedo esas películas así les aconsejo  
que no las vean pero no da miedo como EL MUÑECO  
DIABOLICO solo da asco.

Los protagonistas solo son niños y niñas.

Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadilla verlo  
una vez si os gusta lo podéis ver los demás días.  
Algunos días son de risa otros de un poco de miedo  
otros de misterio otros...

No aprendes si tienes que hacer eso o no, si tienes que estudiar,  
si lo primero el cole, no habla de juguetes, no...

Viene de la página anterior

Solo habla de cosas de miedo y yo creo que los que lo ven no pasan miedo.  
 No os creais que lo que pasa es realidad está porordenar algunos capitulos.  
 El autor se llama R.L. Stine. A mi no me gusta lo que he visto el capitulo de la Mascarca Maldita.  
 Yo creo que perdemos el tiempo viendola pero los que lo ven y le gusta que no lo dejen porque no le gusten a los demas y el que la quiera ver que la vea pero si le gusta no porque le guste a los de mas.

Dibujo de la Mascarca Maldita = Serie (Pesadilla.)

[ 30 ]



Figura 1.

El texto comienza con una pregunta orientada directamente al lector o lectora: “¿Has visto alguna vez ‘pesadillas’? Lo que nos interesa destacar es que la niña juega alternativamente con la primera persona, desde la que ella habla, y la segunda mediante la cual se dirige a posible audiencia, seguramente otros niños que leerán el *Cordobilla*, la sección infantil de un periódico local. El texto parece mezclar el formato narrativo, una historia en la que se cuenta cómo un niño de la clase había grabado el programa, con otros formatos —quizás no académicos— pero, que utiliza de forma familiar para expresar sus propias opiniones en las que a menudo se incluyen consejos e incluso juicios de valor, por ejemplo: “Si os ha gustado lo que he dicho sobre pesadillas podéis verlo una vez y si os gusta, lo podéis ver los demás días”. El texto, por otra parte, incluye algunas ideas que parecen reproducir expectativas de las personas adultas o de los propios niños de lo que podría aprenderse en la escuela, entorno en el que está escribiendo en ese momento Ana, o de lo que podría aprenderse en la televisión: “No aprendes si tienes que hacer eso o no, si tienes que estudiar, si lo primero es el cole, no habla de juguetes, ... solo habla de cosas de miedo y yo creo que los que la ven no pasan miedo”. Leyendo esta frase da la impresión de que la niña parece mostrarse neutra en sus consejos a los lectores. Pero, más adelante y ya en la frase final, surgen opiniones difíciles de entender en relación con el conjunto del texto: “Yo creo que perdemos el tiempo viéndola”, opinión que no se justifica con unas u otras razones sino a la que sigue un consejo, “pero los que lo ven y les gusta que no lo dejen de ver”.

Cuando leemos el texto de Ana podemos pensar que mezcla opiniones propias y de los adultos. Seguramente, lo que habrá escuchado en casa o en la escuela. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una de las principales preocupaciones tanto de la maestra como de las investigadoras que asistían al taller como observadoras participantes era orientar a

los niños de forma que fueran capaces de escribir lo que ellos mismos pensaban y no lo que suele decirse o nos gustaría escuchar a las personas adultas. Los textos infantiles, de los que el anterior es un ejemplo, muestran que esa tarea no es sencilla. Las personas escribimos para otros que también tienen sus propias expectativas.

### Hablar y escribir para que otras personas nos lean

El texto de Ana que acabamos de comentar fue, como ya se ha indicado, el resultado de una discusión que tuvo lugar en el taller y en la que se comentó el programa “Pesadillas”. De nuevo el texto volvería a la clase para discutirlo en el grupo y “corregir” aquello que quizás no se comprendiera perfectamente. Aprender a utilizar diferentes códigos expresivos era uno de los objetivos del taller. Desde esta perspectiva, las relaciones entre la lengua oral y escrita establecidas a través de los procesos de conciencia adquieren especial relevancia. La idea ha sido ampliamente explorada desde perspectivas vygotskianas. Nos referiremos a esta cuestión brevemente y mostraremos a continuación un diálogo en el que Ana explica oralmente a sus compañeros el proceso que siguió en su casa para “revisar” el texto escrito.

Para Vygotsky (1986) el desarrollo de la escritura no es una mera repetición del proceso relacionado con el lenguaje oral y en ningún caso lo oral y lo escrito pueden identificarse. De acuerdo con este autor, la lengua escrita es una función lingüística separada, que difiere de la oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento. De un modo más preciso estas diferencias se concretan así:

*“Podemos concluir que la diferencia esencial entre la lengua oral y escrita refleja la diferencia entre dos tipos de actividad, una que es espontánea, involuntaria y no consciente; mientras que la otra es abstracta, voluntaria y consciente; además,*

*las funciones psicológicas en las que se apoya el lenguaje escrito no han comenzado a desarrollarse en sentido propiamente dicho cuando comienza la instrucción sobre la escritura. Debe construirse sobre procesos inmaduros y apenas emergentes”*

(Vygotsky, 1986, p. 183).

Se comprende inmediatamente que la diferencia fundamental entre lo oral y lo escrito se relaciona con la presencia de la *conciencia*. Siguiendo la línea de trabajo marcada por Vygotsky, diferentes autores se han ocupado de las relaciones entre el lenguaje oral y escrito y es evidente que no estamos ante un tema sencillo.

Podemos considerar, por ejemplo, las aportaciones de Garton y Pratt (1989-1991) que señalan dos razones por las que el lenguaje oral y escrito, aun siendo de naturaleza diferente, deben examinarse conjuntamente. En primer lugar, nos dicen, *el desarrollo del lenguaje escrito depende del desarrollo del lenguaje oral* y, en cierto modo, es parasitario de éste; pero, a su vez, la adquisición de las habilidades relacionadas con la lengua escrita inciden en el lenguaje oral; de esta forma nuevas funciones y estructuras pueden aprenderse en la lengua escrita y, además, ser adoptadas en la lengua oral. En este proceso desempeña un papel importante la *conciencia metalingüística*. Estas autoras aceptan la propuesta de Perner, (1988) según la cual para que una habilidad se considere metalingüística el sujeto no sólo debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar la atención en él, sino que debe tener además *alguna apreciación de que es sobre el lenguaje sobre lo que se está reflexionando*. Las autoras se preguntan hasta qué punto puede identificarse la experiencia que tienen los niños y niñas, cuando discuten en la escuela el número de letras que contiene una palabra, con la de unos operarios que cuando quieren colocar un cartel dicen: “este letrero es fácil porque sólo tiene tres letras”. En el primer caso, se muestra que las personas poseen la capacidad de hacer explícitos determinados aspectos de la estructura del lenguaje, por ejemplo las unidades de habla

(fonemas y sílabas) o las construcciones sintácticas. Garton y Pratt (1989) consideran que la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje es anterior a la enseñanza de la lectura, puede surgir de forma espontánea e inicialmente no se relaciona necesariamente con un control deliberado.

En segundo lugar, estas autoras se refieren al hecho de que *el aprendizaje del lenguaje oral y escrito son, en cierto modo, similares*. Suele argumentarse, nos dicen, que el aprendizaje de la lengua oral es más natural, pero ellas consideran esta afirmación demasiado general e incluso equivocada.

*“Tanto en relación con el lenguaje oral como escrito el niño o la niña requieren habitualmente la ayuda de personas adultas. Aunque los mecanismos para el desarrollo pueden ser diferentes mantenemos que un ingrediente vital para facilitar el desarrollo de la lecto-escritura es el interés del adulto, preparado para ayudar al desarrollo del lenguaje oral o escrito del niño interactuando con él”*

(Garton & Pratt, 1989, p. 3-4).

En suma, los adultos aportan apoyo y guía, permitiendo al niño o a la niña tomar parte activa en su proceso de aprendizaje del lenguaje. Todo esto no significa, sin embargo, que el lenguaje oral y escrito puedan identificarse. Existen diferencias entre ellos al menos en tres ámbitos: la forma, la función y el modo de presentación.

- Por lo que se refiere a la forma, *el lenguaje oral es efímero, ocurre en tiempo real, y ha de ser escuchado*. Por el contrario, el lenguaje escrito es más permanente, espacial y visual.
- Las *diferencias funcionales* se relacionan con el *cuándo* y *dónde* es apropiado utilizar el lenguaje oral o escrito.
- Existen diferencias en las estructuras gramaticales que se utilizan en uno u otro caso y, además, la *“cohesión del discurso”* se logra de forma diferente en ambos. En este último caso, hay que des-

tacar los patrones de entonación utilizados en el lenguaje oral, que se acompaña de gestos, instrumentos paralingüísticos, etc.

- Hay que destacar, finalmente, el papel que desempeñan en el lenguaje *las convenciones* lingüísticas.

Veamos ahora –como ejemplo de un posible camino para establecer relaciones entre la lengua oral y escrita– lo que ocurrió con el texto de Ana. En el diálogo que transcribimos observamos cómo la maestra incita a Ana a leer su texto. La niña lo ha trabajado en casa con su madre, pero ahora va a contar en clase lo que ocurrió. Lo interesante –en nuestra opinión– es cómo la maestra le orienta a la revisión y como lectura de los textos se convierte un acto colectivo en el que unos niños aprenden a partir de otros. Más concretamente, los niños han escrito dos versiones y la profesora (turno 19) quiere hacerles comprender el hecho de que ningún texto es definitivo y de que la segunda versión de Ana, en opinión de la maestra, mejoró quizás la primera.

19: *Maestra*

Vamos a leer de un par de equipos la primera versión que hicieron y la segunda, y ahora todos lo escucháis para que veáis como varía una versión de otra ¿eh? Así que dejar los apuntes bajo la mesa y vamos a escuchar.

20: *Ana*

Es que me he expresado muy mal (dirigiéndose a su grupo).

21: *Maestra*

¡Ana! Primero nos lees la que hiciste en clase.

22: *Ana*

Es que está muy mal expresada (dirigiéndose al gran grupo).

23: *Maestra*

Pues eso es lo que queremos ver. Cómo no lo expresaste al principio, y cómo luego al leerla te has dado cuenta de que debías reformar. (...)

24: *Ana*

(lee su escrito mientras que la clase queda en silencio) ¿Has oído hablar alguna vez de “Pesadillas”? (Ana continúa con su escrito)

Una vez que la niña ha leído su texto, la maestra seguirá animándola para que hable. En el diálogo que sigue a continuación Ana explica a sus compañeros y a la profesora el proceso que siguió en su casa cuando leyó a su madre el texto que había escrito sobre la televisión (turno 27). La madre –como iremos viendo– parece preocuparse únicamente de que el texto sea fácilmente comprensible, quizás con criterios escolares, pero en este punto sería necesario profundizar buscando nuevos índices de qué significa un conocimiento escolar en relación con el proceso de aprender a escribir.

27: *Maestra*

O sea, que se nos ha liado ahí un poquito en el final y ahora vamos a ver cómo lo ha arreglado en casa (Se escucha mucho murmullo) dice Ana, ¡a ver! ¡cuéntanoslo!

28: *Pilar*

Ana, cuéntanos lo que pasó con tu madre.

29: *Maestra*

Cuéntale, cuéntale lo que pasó.

30: *Ana*

Que cuando mi madre la leyó...

(...)

Ana reformó su texto debido a que sus padres no lo entendían (turno 32), “o sea que se nos ha liado ahí un poquito en el final” dice la maestra, y por ello debieron reformarlo. La niña (turno 34) cree que era difícilmente comprensible para su madre “*porque había muchas cosas juntas*”. Veremos enseguida cómo va a concretarse esta idea. Todo el diálogo que sigue a continuación es una muestra de cómo la niña estuvo apoyada por sus padres en casa y ahora lo cuenta con el soporte de la maestra.

32: *Ana*

Que como yo lo había escrito, pues yo sabía lo que quería decir; pero cuando lo leyó mi madre, pues mi madre no entendía mucho algunas cosas.

33: *Maestra*

Y entonces de lo que se trata es de que el que lo está leyendo se entere bien de lo que tú le quieres contar y Ana... al leérselo a su madre se dio cuenta ¿de qué?

34: *Ana*

Que había liado muchas cosas juntas...

35: *Maestra*

Su madre no ha terminado de enterarse bien de lo que tú nos querías contar, de lo que quería decir Ana.

36: *Pilar*

Y tu madre ¿la leyó sola o se la leíste tú fuerte?

37: *Ana*

No, mi madre la leyó y después cuando mi madre no la entendía, no la entendía bien pues se lo dio a mi padre. Como mi padre tampoco la entendía muy bien, pues ya la reformamos.

Ana, sin embargo, no es demasiado explícita cuando se trata de describir qué modificaciones introdujeron. Sus palabras nos hacen recordar algunos trabajos de Piaget (1974) cuando se refiere a la dificultad de los niños y las personas adultas para tomar conciencia de las estrategias que han utilizado cuando han resuelto con éxito un problema. La toma de conciencia, nos dice, se produce de la periferia hacia el centro. En este caso Ana, aunque es apoyada por las dos personas adultas presentes en el aula (turnos 41 y 42), no puede hacer explícito el proceso y sólo nos aporta dos elementos del proceso (turnos 40 y 43): a) sólo Ana lo entendía porque era ella misma quien lo había escrito, b) su madre le ayudó a reformarlo porque, como lectora, no lo comprendía.

38: *Pilar*

¡Ahh! (Mercedes asiente) ¿Y cómo la reformasteis? Cuéntenos cómo la reformasteis.

39: *Maestra*

Tú sola o tu madre te decía algo...

40: *Ana*

No, porque como yo sabía que como yo lo había escrito, pues yo creía que estaba bien y entonces con mi madre pues lo reformamos.

41: *Investigadora*

Eso está muy bien ¿verdad?

42: *Maestra*

¡Claro que sí! Y además una cosa interesante es lo que le ha ocurrido a Ana, que ella cuando lo estaba haciendo al principio pensó que lo hacía muy bien y que estaba contando realmente las cosas que, que luego se iba a entender. Pero... resulta que cuando otra persona la leyó, ella se dio cuenta entonces de que no se había expresado bien...

43: *Ana*

Es que como yo lo había escrito pues entonces yo lo entendía lo que había escrito...

La maestra (turno 44) continuará interviniendo y ayuda a la niña a tomar conciencia de cómo reformó su texto, haciendo a la vez que participen otros niños en la conversación. Se alude —claramente— a un proceso de metacognición, esto es lo que a nuestro juicio significan las palabras de la maestra “*ella y su mente*”. En la clase se inicia una discusión sobre el tema y otros niños comienzan a intervenir en la misma línea (turno 48). Aparecen en este momento las diferencias entre la lengua oral y escrita. Jesús se refiere a cómo él parece tener claras las cosas “en su cabeza”, pero no sabe ponerlas en el cuaderno.

44: *Maestra*

Ella y su mente sabían lo que querían decir. Pero no lo había transmitido con palabras claras.

45: *Jesús*

Sí. Eso es lo que me pasa a mí.

46: *Maestra*

¿A ti también te ha pasado eso?

(...)

48: *Jesús*

No, que eso es lo me ha pasado siempre... que yo explico las cosas en... en mi cabeza y la explico muy bien y después en el cuaderno no las sé explicar... no sé.

Las personas adultas vuelven a retomar la idea y el proceso de planificación y revisión de la escritura aparecen en primer término. Se aporta la idea de que para que sea legible lo que hemos

escrito ha de estar bien organizado (turno 49) y que ningún texto es definitivo (turnos 50 y 53).

49: *Maestra*

Lo que quiere decir, no es que le pasó lo mismo que a Ana sino que él siempre en su mente tiene claro lo que quiere decir pero a la hora de expresarlo en un papel con palabras ya no le sale tan claro como él lo tenía. Y de eso se trata, de aprender a organizar bien lo que queremos decir.

50: *Investigadora*

Vosotros sabéis que eso les pasa a los grandes escritores. ¿Os acordáis que os lo conté el año pasado?

51: *Maestra*

¡Mónica!

52: *Ángela*

(asiente, la clase está en silencio y puede que otros asientan aunque no se les ve en el vídeo).

53: *Investigadora*

¡Claro! Eso no es que se haga mal, es que cada vez se va mejorando ¿eh? (Hay un silencio absoluto)

De nuevo, la conversación vuelve a la revisión que Ana realizó en casa con su madre, lo que resulta llamativo para nosotras es que Ana insiste en una estrategia escolar, se trataba de “no repetir palabras” (turnos, 55, 56 y 57). En cualquier caso, quizás, no se trata tanto de destacar que han utilizado una estrategia u otra como de mostrar que han tomado conciencia de la revisión.

54: *Maestra*

Y ¿qué te fue diciendo tu madre para que hicieras esa nueva versión? ¿qué te decía?

55: Ana

Pues me dijo algunas cosas que estaban bien; pero para no repetir muchas veces las mismas palabras pues las cambiamos por otras que significaban lo mismo, por sinónimos.

56: *Juanlu*

Igual que yo, que puse muchas veces serie.

57: *Jose*

Lo puso muchas veces...

58: *Maestra*

Bueno. ¿Y también te ayudaron en casa, Juan Luis?

59: *Ana*

En vez de poner otra vez un niño, pues pusimos un compañero y esas cosas así.

Seguramente el diálogo que acabamos de transcribir habrá permitido comprender que para los niños niñas de la clase, revisar los textos con una meta concreta, en este caso el que fueran perfectamente legibles para una potencial audiencia infantil o adulta convirtió la tarea de revisar –habitualmente ardua– en algo incluso agradable. El papel de las personas adultas cobró mayor relevancia, si bien su misión fue algo distinta a lo que podría entenderse en una clase tradicional. Su papel no consistía en hacer explícitas las normas de un lenguaje gramatical correcto. Por el contrario, la actividad de la maestra era complementaria a la de los niños. Ellos y ellas leían entre sí sus textos. Se preguntaban unos a otros, o como en el ejemplo que acabamos de mostrar, a sus familias, con el fin de comprobar si los textos que habían escrito podrían entenderlos otras personas. Cuando las dificultades no podían resolverlas por sí mismos preguntaban. En la respuesta siempre se buscaba y negociaba el acuerdo del niño o la niña que eran, realmente, los verdaderos autores.

### Niños, niñas y personas adultas frente a los textos

Quien nos haya seguido hasta el momento habrá comprendido, seguramente, que *el lenguaje oral se convirtió en el taller en un instrumento que contribuyó decisivamente a que niños y niñas aprendieran no sólo a ver críticamente la televisión sino también a reflexionar sobre sus propios textos escritos*. Nos detendremos, ahora, en estos últimos y desde ellos reflexionaremos sobre el modo en que las distintas teorías se han acercado a la lengua escrita. Lo que nos interesa de ellas es cómo desde allí pueden pro-

yectarse diferentes modelos desde los que entender la enseñanza y aprendizaje de este tipo de discurso. Para explicar la naturaleza del lenguaje escrito se han propuesto las más variadas teorías Fitzgerald, (1992) hace una revisión de diversos modelos desde los que puede explorarse la escritura y que no son muy diferentes de los que están presentes a partir de los años setenta en Psicología para explicar los procesos de conocimiento humano. Reinterpretando su aportación podremos acercarnos a distintos modelos sobre la naturaleza de la escritura. En primer lugar, los modelos que surgen en torno a los años setenta entienden la escritura como un *proceso lineal* de tres estadios que se suceden a través del tiempo –preescritura, producción del texto propiamente dicho y revisión–; de acuerdo con este punto de vista, la planificación se situaría al comienzo de la tarea y se relacionaría, sobre todo, con la generación de ideas (Briton, Burgess, Martin, McLeod, & Rosen, 1975). En segundo lugar, durante los años ochenta, y sobre todo a partir de la publicación del trabajo de Hayes (1981) *la escritura se entiende como un proceso de resolución de problemas* en el que los escritores tienen metas que deben lograr; el modelo se centra en los individuos, pero supone que sus actividades tienen aspectos en común y uno de los objetivos del investigador es detectar esas regularidades. La Psicología cognitiva ha desarrollado estos modelos. Existe finalmente un tercer modelo que considera a la escritura como una actividad eminentemente social y comunicativa. En este caso, la escritura se concibe como un proceso que permite a las personas interpretar el mundo y construir representaciones y que surge con determinadas finalidades en situaciones sociales (Olson, 1994). Es en este último modelo en el que nos interesa profundizar para mostrar cómo el texto que Ana revisó parece esconder tras él todo un campo de prácticas y creencias sobre lo que puede ser un buen texto escolar.

En este último contexto al que acabamos de aludir cobran especial interés los trabajos

de Dyson (1993; 1997). En opinión de este autor, cada vez que alguien compone una historia de ficción o cualquier otro tipo de texto que implica el uso del lenguaje hace cristalizar toda una red de relaciones sociales. De esta perspectiva se señalan cuatro elementos que habrá que tener en cuenta: a) el poder o posición social de quien escribe frente a los demás; b) sus metas; c) el tema del discurso; d) la historia de otras conversaciones o diálogos que se han mantenido. Dyson busca profundizar en el mundo de formas simbólicas que niños y niñas llevan a la escuela; así para aprender a escribir deben utilizar otros muchos recursos que pueden utilizar en otras situaciones, por ejemplo, el lenguaje oral, el dibujo u otros medios simbólicos como el juego dramático. Los niños escriben al principio dibujando y hablando, de esta forma no sólo representan el mundo que imaginan sino que también la escritura se convierte en un medio de conexión social. En este contexto (Dyson, 1993) distingue tres tipos de géneros que merece la pena destacar: *familiar*, en cuanto que es compartido con los iguales; *popular*, un mundo más amplio que está presente en la vida cotidiana; y *mundo literario* que se comparte con el maestro y con el mundo oficial de la escuela. Es precisamente la presencia de estos géneros lo que encontramos en los dos textos de Ana. Creemos que si bien en el primero ella se sitúa en un género familiar y está escribiendo para sus iguales, en el segundo Ana y su madre se sitúan ante los criterios de un mundo literario y predominantemente adulto. Todo esto nos hace pensar que aprender a escribir supone descubrir cómo dominar un mundo en papel con el fin de establecer formas diferentes de relación social, lo que por otra parte, no es independiente de un universo imaginado y en la escuela –de hecho– existen múltiples universos de este tipo. Es preciso que los niños comprendan y negocien todos esos mundos que aparecen ante ellos. Este conjunto de perspectivas nos ofrecen los trabajos de Dyson.



## Ana revisó el texto con su madre (Versión 2)

OPINIÓN.

¿Has oído hablar alguna vez de la serie "PESADILLA"?  
Es una serie que ponen los sábados a las 10:45 en antena 3  
El día 3 de Febrero de 1.998 vi un capítulo en el cole, se llamaba  
"La Máscara Maldita".

Lo había grabado José Parras Torres, un niño de mi  
clase que le gusta mucho "Pesadilla" igual que a Juan  
Luis Toledo Ruiz otro compañero.

Yo creo que a los niños que no les da miedo el "Baron  
Rojo" o "Muñeco Diabólico" pueden ver "PESADILLA",  
pero a los que les da miedo esas películas les aconsejo  
que no las vean.

"PESADILLA" no da tanto miedo como "EL MUÑECO  
DIABÓLICO", sólo da un poco de asco.

Los protagonistas son niños y niñas.

Si os ha gustado lo que he dicho sobre "Pesadilla" la  
podéis ver una día y si os gusta, la podéis seguir viendo  
más veces.

Algunos capítulos son de risa, otros de miedo, otros de  
misterio, otros de aventuras, etc...

Es una serie que no educa, es decir, que no enseña nada.

No creáis que lo que pasa es realidad, son efectos  
hechos por ordenador.

Su autor se llama R.L. Stine. A mi no me gusta  
el capítulo "La Máscara Maldita" que es el que he visto.

A mi personalmente no me gusta, pero cada uno que haga lo que  
quiera, sin tener en cuenta la opinión de los demás.

Figura 2.

El segundo texto de Ana aparece en la figura 2. Lo que ahora queremos mostrar es cómo el primero (figura 1) se sometió a distintos tipos de transformaciones que pueden consistir en indicadores de cómo Ana hubo de negociar en su familia un nuevo mundo de significados, quizás más próximo a la escritura académica. Una comparación de los textos aparece en la tabla 1. Para realizarla nos hemos apoyado en algunas de las aportaciones de Scinto que ya habíamos aplicado en otros trabajos (Lacasa, Pardo, Martín, y Herranz-Ybarra, 1995; Scinto, 1986). Lo que ahora resulta especialmente significativo es el modo en que define la unidad de análisis. Es importante señalar que el texto se considera como una unidad funcional de significado complejo, una forma de predicación que se extiende incluyendo la elaboración de conjuntos de oraciones por medio de un proceso de composición y concatenación. Para diferenciar los enunciados del texto se fija en que comienzan por mayúscula y terminan en un punto; éstos son los elementos que podemos considerar las unidades con sentido en el marco escolar. Este modelo pone el acento en las dimensiones estructurales y funcionales de los textos considerando, por una parte, las relaciones temáticas que es posible establecer entre los enunciados que componen un texto y, por otra, su función comunicativa. Considerando esas dos dimensiones podemos observar que en el texto de Ana se han introducido, al menos, cuatro tipos de modificaciones.

38

- La primeras son las modificaciones más sencillas, las que se orientan a cambiar términos que suponen repeticiones. Por ejemplo, en el enunciado 3, la niña escribe en su primera versión *"igual que Juan Luis Toledo otro niño de mi clase"* y en la segunda versión se dice *"un compañero"*. Se pasa de dos términos concretos a uno más abstracto lo que parece sugerir que Ana introduce un cambio indicado por la persona adulta.
- En segundo lugar se producen transformaciones que contribuyen a hacer el texto más legible, no sólo eliminando palabras que han aparecido con anterioridad sino reorganizando y simplificando la sintaxis. Por ejemplo, así aparece en la segunda sentencia: *"vi un capítulo en el colegio de 'Pesadillas', se llamaba 'La Máscara Maldita'...* La frase que aparece en la segunda versión es *"vi un capítulo en el cole, se llamaba 'La Máscara Maldita'"*. Observando con detalle comprobamos que las palabras eliminadas aparecen ya en la sentencia 1.
- Un tercer tipo de transformaciones consiste en rehacer la frase eliminando gran parte de su contenido. Así aparece en la sentencia 8. De nuevo la niña hace más corta la frase eliminando repeticiones y, además, se sitúa en un nivel más alto de abstracción. En su segunda versión toda una serie de actividades que la niña relata quedan resumidas en una frase *"Es una serie que no educa, es decir, que no enseña nada"*.
- Por último, y es quizás la transformación más significativa, se introducen cambios en relación con la perspectiva de la persona que habla. Aparece también en la sentencia 8. Si bien en la primera versión se habla en segunda persona, lo que sugiere quizás que la niña se sitúa en una perspectiva dialógica, en la segunda versión se habla en impersonal.

Lo que nos sugieren las transformaciones anteriores es que la segunda versión se ha modificado desde la perspectiva de un adulto y se pasa de un género al que Dyson (1993) considera "familiar" a otro que puede llamarse literario y que preferimos considerar "adulto". La pregunta que surge desde aquí es cómo hubiera sido posible guiar a la niña de forma que el texto no perdiera su frescura original. Este rasgo se nos hace presente, por ejemplo, en el hecho de que la niña ha sido

1. ¿Has oído hablar alguna vez de Pesadillas? "Pesadillas" es una serie que ponen los sábados a las 12:40 en Antena 3.	¿Has oído hablar alguna vez de la serie "Pesadillas". Es una serie que ponen los sábados a las 12:40 en Antena 3.
2. El día 3 de febrero de 1998 vi un capítulo en el colegio de Pesadillas se llamaba "La Máscara Maldita".	El día 3 de febrero de 1998 vi un capítulo en el cole, se llamaba "La Máscara Maldita".
3. La había grabado José Parras Torres, un niño de mi clase que le gusta mucho Pesadillas, igual que Juan Luis Toledo otro niño de mi clase.	Lo había grabado José Parras Torres, un niño de mi clase que le gusta mucho Pesadillas, igual que Juan Luis Toledo Ruiz otro compañero.
4. Yo le digo a los niños que no les da miedo el "Varón Rojo", "Muñeco Diabólico", que pueden ver Pesadillas, pero a los que les da miedo esas películas les aconsejo que no las vean, pero no da miedo como el Muñeco Diabólico, sólo da un poco de asco.	Yo creo que a los niños que no les da miedo "El Varón Rojo" o "Muñeco Diabólico" pueden ver Pesadillas pero a los que no les da miedo esas películas les aconsejo que no las vean. Pesadillas no da tanto miedo como "El Muñeco Diabólico" sólo da un poco de asco.
5. Los protagonistas son niños y niñas.	Los protagonistas son niños y niñas.
6. Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadillas podéis verlo una vez y si os gusta, lo podéis ver los demás días.	Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadillas la podéis ver un día y si os gusta la podéis seguir viendo más veces.
7. Algunos días son de risa, otros de un poco de miedo, otros de misterio, otros...	Algunos capítulos son de risa, otros de miedo, otros de misterio, otros de aventura...
8. No aprendes si tienes que hacer eso o no, si tienes que estudiar, si lo primero es el cole, no habla de juguetes...sólo habla de cosas de miedo y yo creo que los que la ven no pasan miedo.	Es una serie que no educa, es decir, que no enseña nada.
9. No os creáis lo que pasa, no os creáis que lo que pasa es realidad. Está por, algunos capítulos están hechos por ordenador.	No os creáis que lo que pasa es realidad son efectos hechos por ordenador.
10. El autor se llama R.L Steven Stin.	su autor se llama R.R.L. Stin,
11. A mí no me gusta lo que he visto en el capítulo, en el capítulo "La Máscara Maldita".	A mí no me gusta, a mí no me gusta el capítulo "La Máscara Maldita" que es el que he visto.
12. Yo creo que perdemos el tiempo viéndola, pero los que la ven y les gusta que no la dejen de ver porque no le gustan a los demás y el que la quiera ver que la vea, pero si le gusta, no porque le guste a los demás".	A mí personalmente no me gusta pero cada uno que haga lo que quiera sin tener en cuenta la opinión de los demás".

Tabla 1. Las dos versiones del texto.

capaz de mantener en todo su texto en la primera versión una perspectiva dialógica, es decir, escribe dirigiéndose siempre a un oyente. Tal vez ayudar a los niños a aprender a escribir exija, al menos en alguna medida, situarse ante ellos en relaciones de simetría, es decir, no sólo son las personas adultas quienes enseñan.

### Breves reflexiones a modo de conclusión

Resulta difícil establecer algunas conclusiones en un tema tan abierto como el que hemos planteado en este trabajo. Estas reflexiones pretenden ser, únicamente, una recopilación de algunos temas que, a nuestro juicio, tienen mayor interés en cuanto que desde ellos se plantean continuamente nuevas líneas de trabajo.

Planteábamos, en primer lugar, en qué medida los medios de comunicación podían considerarse un camino desde el que establecer puentes entre lo que niños y niñas aprenden en la escuela y fuera de ella. El concepto de fondos de conocimiento que aportaba Moll, Amanti, Neff, & González, (1992) resultaba especialmente útil en este contexto junto a las reflexiones de Buonanno (1999) acerca de cómo están presentes en la vida cotidiana los contenidos de la televisión. A nuestro juicio la tarea pendiente que tenemos en las escuelas, las familias y la universidad es explorar nuevas formas de aprendizaje utilizando nuevos medios de comunicación; por aprendizaje entendemos, en este contexto, la capacidad de participar activamente en los retos que plantea cada comunidad a los miembros que participan de ella.

Un segundo tema pendiente es, quizás, precisar qué se entiende cuando hablamos de nuevas formas de alfabetización en relación con el uso de nuevas tecnologías y canales de comunicación, en este caso no tan nuevas si nos referimos a la televisión. En nuestro taller

la alfabetización se relaciona con la habilidad de usar instrumentos críticamente, pero creemos que esto no agota en ningún caso el sentido de ese término. Nos parece imprescindible ampliar la experiencia de la escuela cuando quiere alfabetizar en relación con el uso del discurso que está presente en los medios de comunicación de masas.

Más precisamente, otra cuestión pendiente que se deriva de nuestro trabajo se refiere a la necesidad de explorar como introducir en la escuela, en situaciones concretas, múltiples canales comunicativos y expresivos. Por ejemplo, en nuestro caso se ha trabajado la televisión y el periódico, pero podríamos haber trabajado también con la radio, la fotografía y, como no, la omnipresente "Internet". En cualquier caso, el problema no se refiere tanto a la necesidad de apelar al uso de sistemas multimedia como a la reflexión ante las situaciones concretas en las que están presentes con metas muy concretas.

El tema de la interacción entre los medios, al que acabamos de aludir, nos lleva a pensar además en la necesidad de investigar cómo niños y niñas establecen relaciones entre distintos códigos simbólicos que se usan con objetivos concretos y en situaciones culturales específicas. En nuestro caso, por ejemplo, se han trabajado las relaciones entre lenguaje oral, escrito y "las imágenes y narrativas televisivas", pero quedan otros códigos, por ejemplo, la mímica el dibujo, y muchos otros.

Finalmente, no podemos dejar de aludir a la necesidad de que las personas adultas que interactuamos con los niños seamos cada vez más conscientes de cómo las relaciones sociales son elementos mediadores que parecen configurar la situación de aprendizaje. Creemos que el problema va mucho más allá del hecho de describir estas relaciones utilizando de forma absoluta los términos de simetría o asimetría, preferimos pensar que tal vez sea preferible considerar que en distintas situaciones las personas adultas podemos ser tanto enseñantes como aprendices.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, A. (1997). El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotkianas para interpretar los efectos de la televisión. *Cultura y Educación*, 5, 69-81.
- BAKHTIN, M.M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- BRITON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, M., MCLEOD, A. & ROSEN, H. (1975). *The development of writing abilities: 11-18*. London: Macmillan.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BUCKINGHAM, D. (1993). *Children talking television. The making of television literacy*. London: The Falmer Press.
- BUONANNO, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- DYSON, A.H. (1993). *Social Worlds of children learning to write*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- DYSON, A.H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- FITZGERALD, J. (1992). *Towards Knowledge in writing. Illustrations from revisions studies*. New York: Springer-Verlag.
- GARTON, A. & PRATT, C. (1989-1991). *Learning to be a literate. The development of spoken and written language*. Oxford: UK: Basil Blackwell. Trad. cast. *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- GEE, J.P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Revrting literacy. Culture and the discourse of the other* (pp. 3-13). Toronto: OISE Press.
- HAYES, J.R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.
- HICKS, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first grades from two communities. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 55-88). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- LACASA, P.; PARDO, P.; MARTÍN, B. y HERRANZ-YBARRA, P. (1995). Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 157-182.
- MARTÍN-BARBERO, J. y REY, G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.
- MILLER, C.R. (1994). Genre as social action. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). London: Taylor & Francis.
- MOLL, L. & GREENBERG, J.B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social context for instruction. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. (pp. 318-348). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- MOLL, L.C.; AMANTI, C.; NEFF, D., & GONZÁLEZ, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect home and classrooms. *Theory into practice*, 31, 131-141.
- OLSON, D. (1987). *Television and literacy, Children and television*. A challenge for Education (Vol. Praeger, pp. 145-152). New York.
- OLSON, D. (1996). Literate mentalities: literacy, consciousness of language, and modes of thought. En D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 141-152). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- OLSON, D.R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- PALACIOS, J. y RODRIGO, M.J. (Eds.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial: Psicología y Educación.
- PERNER, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation. En J. W. Astington, P. L. Harris, & R. D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 141-172). New York: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1974). *Reussir et comprendre. (Success and understanding. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978)*. Paris: Presses Universitaires de France.

- RODRIGO, M.J. y ARNAY, J. (Eds.). (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B.; MISTRY, J.; GONCU, A. & MOSIER, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of Society for Research in Child Development*. Serial N. 236, 236(8), 1-183.
- SALOMON, G. (1979-1994). *Interaction of media, cognition and learning*. S. Francisco: Jossey Bass.
- SALOMON, G. (Ed.). (1993a). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SALOMON, G. (1993b). No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SCINTO, L. F. M. (1986). *Written language and psychological development*. Orlando, FL: Academic Press.
- STREET, B. (1998). New literacies in theory and practice. *Linguistic and Education*, 10 (1), 1-24.
- VILA, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En J. Palacios y M. J. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 501-521). Madrid: Alianza Editorial: Psicología y Educación.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and language*. Newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press.
- WILLIAMS, R. (1974). *Television, technology and cultural forum*. London: Fontana.

## SUMMARY

This paper explores how "mass media" could be considered an important tool in order to establish relationships between home and school. Need of the bridges' construction is justified because people practice in and out school specific abilities, for example reading and writing. We describe how eighteen boys and girls, their teacher and two researchers were working together for three months in a writing workshop. The main task for all of us was to plan and elaborate a special issue on television's programs to be published in a local paper. By taking specific examples from this workshop three main topics are examined: a) relationships between writing and other codes, b) the role of oral discourse in learning and teaching processes and c) discursive processes as been involved in social and cultural activities.

## RÉSUMÉ

Ce travail explore comme les moyens de communication peuvent se transformer en des instruments pour établir des relations entre la maison et l'école. Ces relations sont nécessaires parce que les personnes doivent pratiquer hors de l'école quelques habilités qu'elles ont acquies à l'école, surtout celles liées à l'alphabétisation. Pour réfléchir sur ces questions, on analyse les activités pratiques développées, dans un atelier d'écriture, par les élèves de quatrième cours (9 ans), leur professeur et deux chercheuses pendant trois mois. Dans cet atelier les élèves ont préparé des textes critiques sur des programmes de télévision, qu'ont été publiées dans un journal local. À partir de quelques exemples, on débatte trois questions basiques liés à l'alphabétisation: les rapports entre le code écrit et le code audiovisuel, le rôle de la langue orale comme un instrument d'apprentissage et les relations entre le discours et le contexte social et culturel où le discours est né.